

TRABAJO FIN DE MÁSTER

ESTILO DOCENTE Y MOTIVACIÓN COMO FACTORES INFLUYENTES EN EL BURNOUT Y LA SATISFACCIÓN LABORAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Nombre del alumno/a: María Sanz Remacha

Nombre tutor: Luis García González

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y deportivas. Especialidad de Educación Física

2014-2015



ÍNDICE

1. RESUMEN	3
2. ABSTRACT	4
3. INTRODUCCIÓN	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
5. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	12
6. MÉTODO	12
6.1. Participantes	12
6.2. Diseño	12
6.3. Variables	12
6.4. Instrumentos	13
6.5. Procedimiento	15
6.6. Análisis de datos	16
7. RESULTADOS	17
8. DISCUSIÓN	21
9. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	24
10. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS	26
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27
12. ANEXOS	33

1. RESUMEN

El presente estudio trata de analizar las variables motivacionales que se relacionan con el burnout y la satisfacción laboral en los docentes de Educación Física. Concretamente, la motivación autodeterminada, las NPB y la percepción del clima generado en el aula por el docente. Para ello se utilizó una muestra de 31 docentes de Educación Física en secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón, quienes respondieron a los cuestionarios MCPES, BPNWS, SRQ-A, WEIMS, BCSQ-36 y el cuestionario Teacher Job Satisfaction Scale. Tras un análisis de correlaciones y de regresión, los resultados muestran que los profesores que generan un clima tarea y de utilizan estrategias de apoyo a las NPB en sus alumnos tienen más satisfechas sus NPB, y además estarán más motivados, teniendo niveles inferiores de burnout e insatisfacción laboral. Gracias a estos resultados se puede comprobar que es de gran relevancia que el docente trate de desarrollar un clima orientado a la tarea y que apoye las NPB de los discentes, ya que motiva más a los docentes de cara a sentir que los alumnos se sienten autónomos y competentes, provocando una mayor satisfacción laboral.

Palabras claves: Burnout, satisfacción laboral, estilo docente y necesidades psicológicas básicas

2. ABSTRACT

This study aims to analyse the motivational variables related to burnout and job satisfaction among the teachers of Physical Education (P.E). Specifically, self-determined motivation, Basic Psychological Needs (BPN) and the teacher's perception of the climate generated in the classroom. For this, we used a sample of 31 P.E. teachers in Secondary schools in the Autonomous Community of Aragon, who responded to MCPES, BPNWS, SRQ-A, WEIMS, BCSQ-36 questionnaires and a Teacher Job Satisfaction Scale questionnaire. After an analysis of correlations and regression, results show that teachers who generate a task-oriented climate and use strategies to support the learners' basic psychological needs, teachers are more satisfied their BPN, and they will be more motivated and consequently gain lower levels of burnout and job dissatisfaction. With these results, it is of great importance for teachers to perceive that they generate a task-oriented climate and to support the learners' basic psychological needs, because this motivates teachers when they see that students feel autonomous and competent, which leads to greater job satisfaction.

Keywords: burnout, job satisfaction, teaching style and basic psychological needs

3. INTRODUCCIÓN

El presente estudio corresponde al Trabajo Fin de Máster de la modalidad B, se trata de una investigación en la que se analizan las relaciones entre las variables motivacionales para observar las posibles consecuencias en relación al burnout y la satisfacción laboral en los docentes de Educación Física

El trabajo está encuadrado en la Teoría de las Metas de Logro y en la TAD y a partir de éstas se evaluarán las consecuencias que producen su posible frustración. Desde mi punto de vista, es de gran importancia investigar y estudiar estas consecuencias ya que actualmente uno de los grupos más afectados por el estrés en su profesión son los docentes de Educación Física. Además, el burnout y la satisfacción laboral en los docentes pueden influir en el aprendizaje de los discentes, por lo que será importante tratar de mejorar su bienestar laboral

A partir del marco teórico, se plantearán unos objetivos y un método mediante el cual alcanzarlos, en el que se describirá la muestra, el diseño, el procedimiento, los instrumentos que se han utilizado y el análisis de datos llevado a cabo. Los resultados conseguidos permitirán compararlos con los de otros estudios en la discusión y poder extraer conclusiones. Finalmente se plantearán algunas recomendaciones para la docencia, así como las limitaciones y perspectivas del estudio.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El estrés, el burnout y la satisfacción laboral en los docentes

En la actualidad, la mayoría de las investigaciones sobre la salud psicológica de los docentes se han relacionado con el estrés y el desgaste profesional de éstos, denominado burnout (Calvete & Villa, 1999; Doménech-Betoret, 2010; Flores y Fernandez-Castro, 2004). Los docentes de Educación Física (EF) se consideran uno de los grupos más afectados por el estrés en su profesión, situación que puede afectar a su estado de salud, a su motivación en su desempeño profesional y al aprendizaje de los discentes (Panagopoulos, Anastasiou y Goloni, 2014; Dómenech, 1995). En este sentido, se han relacionado altos niveles de motivación con un mayor aprendizaje y disfrute de los discentes (Pelletier, Séguin-Lévesque y Legault, 2002; Roth, Assor, Kanay-Maymon y Kaplan, 2007). Cuando la amenaza del estrés persiste, el organismo se mantiene en un estado denominado Síndrome General de Adaptación, en estas condiciones el cuerpo no es capaz de recuperarse, apareciendo consecuencias sociolaborales (burnout).

El burnout, según Maslach y Jackson (1981) se define como un síndrome de agotamiento emocional producido en trabajadores de diversos ámbitos, en el que sus recursos emocionales se desgastan y existe una tendencia a evaluar negativamente el trabajo de uno mismo. Algunos autores como Farber (1990) han propuesto tres tipos de perfiles de burnout. En el contexto educativo, el subtipo *frenético* está compuesto de individuos con mucha implicación en su trabajo, tienen gran capacidad de esfuerzo ante las dificultades, son ambiciosos respecto a la necesidad de logros, capaces de abandonar su salud por el sacrificio continuo del trabajo. El subtipo *sin desafíos* está formado por docentes que no tienen interés por su trabajo, carecen de metas y de motivación y, experimentan su trabajo como rutinario, los docentes que la padecen plantean escasa variedad de tareas en las clases y dan escaso feedback (Montero-Marín y García-Campayo, 2010). Por último, el subtipo *desgastado* está compuesto por profesores que tienen falta de control de sus responsabilidades, esto puede conllevar el abandono profesional y la falta de implicación en el trabajo. Este tipo de docentes no afrontan las dificultades de su trabajo y percibe la falta de reconocimiento por parte del centro y de su grupo de iguales.

Algunas de las causas que pueden conllevar a los docentes a un estado de agotamiento y falta de compromiso (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001) son: falta de compromiso y responsabilidad de las familias (McCarthy y Lambert, 2006), la baja remuneración económica (Lynn y Woods, 2010), el escaso apoyo por parte de la administración educativa (Aloe, Amo y Shanahan, 2014; Fernet, Guay, Senécal y Austin, 2012), la falta de motivación del alumnado (Shoval, Erlich y Fejgin, 2010; Doménech y Gómez, 2010), los conflictos entre los docentes del mismo área (Skaalvik y Skaalvik, 2007), gran ratio de alumnos en clase y los comportamientos disruptivos de los alumnos dentro del aula (Farber, 2000). En el caso concreto de los docentes de EF, se pueden incluir a estas causas el bajo estatus de la asignatura entre los compañeros y el equipo directivo. (Sáenz-López, Almagro y Ibáñez, 2011).

Los problemas en el trabajo y por tanto la insatisfacción laboral es otra de las posibles causas del burnout, ya que generan malestar y agotamiento en los docentes (Domich y Faivovich, 1994). La satisfacción laboral de los docentes se puede definir como el estado emocional positivo o placentero resultante de la percepción subjetiva de las experiencias laborales de la persona. En el sector educativo, se entiende como el resultado de diversos factores que involucran la evaluación que el docente hace de su ambiente laboral (Howard y Frink, 1996; Robbins, 2003).

El Apoyo social posee un efecto positivo en la mejora de la satisfacción laboral, de esta manera, algunas investigaciones como la de Um y Harrison (1998) encontraron que los docentes que recibían elogios y comentarios positivos de los más cercanos, percibían mayor satisfacción en el trabajo.

En este sentido, se observa una relación inversa y muy significativa de burnout y satisfacción laboral, a mayores niveles de satisfacción laboral, menores niveles de burnout (Jiménez, Jara y Miranda, 2012).

El estudio del burnout desde la teoría de las metas de logro y de la TAD

El buen trabajo de los docentes no es sólo importante para ellos, sino también para el aprendizaje de sus alumnos. Durante años, el estilo de enseñanza autoritario fue el preponderante, centrado en el docente y fundamentalmente siendo expositivas. En la actualidad se ha producido una transición hacia el estilo de enseñanza más democrático, cediendo el protagonismo a los discentes, siendo el docente un guía de la enseñanza. El problema de la utilización de un estilo de enseñanza u otro aparece cuando la actitud del alumno no concuerda con la predisposición del docente para producir un aumento de aprendizaje, provocando en el docente síntomas de malestar psicológico y físico que con el paso del tiempo desembocan en el burnout. (Agudo, 2005).

La teoría de la autodeterminación y de las metas de logro son dos entramados teóricos muy relacionados que nos permiten el estudio del estrés en el ámbito educativo. La teoría de la autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985) se muestra como un marco teórico consistente para el estudio del bienestar docente. En el contexto educativo la teoría de las necesidades psicológicas básicas (NPB) (Ryan y Deci, 2002), enmarcada en la TAD, sustenta que existen antecedentes sociales y ambientales que pueden afectar a los procesos motivacionales de los docentes. Estos antecedentes sociales pueden ser la orientación motivacional del alumnos, el clima motivacional creado por el docente en el aula, las estrategias motivacionales que utiliza (e.g., TARGET, apoyo a las NPB etc.), calidad en la corrección, los estilos de enseñanza utilizados etc. Friedman (2000) afirma que aquellos docentes que simpatizan con los discentes, que muestran consideración hacia ellos y que ceden autonomía, obtienen niveles de burnout más leves.

Los antecedentes sociales y ambientales influyen en el comportamiento humano, el cual es motivado por tres NPB: la autonomía, la percepción de competencia y las relacionales sociales. No obstante, existen pocos estudios que hayan demostrado el efecto que puede tener la intervención del docente en su propia motivación, en el estrés laboral y en la satisfacción profesional.

En el contexto educativo, concretamente en la actividad docente, la necesidad de autonomía refleja la necesidad de comprometerse en actividades por la propia elección del sujeto (deCharms, 1968; Deci, 1975, 1980 y Ryan, 1985a), como tomar decisiones sobre el centro, elección de impartir los contenidos etc. La percepción de competencia indica cómo de eficaz y valorado se siente el docente con respecto a su desempeño profesional. Por último, la necesidad de relaciones sociales se refiere a sentir que el docente pertenece y está integrado en el centro, dando importancia a tener buenas relaciones interpersonales (Bowlby, 1988; Harlow, 1958; Richer y Vallerand, 1998 y Ryan, 1993).

Cuando el docente tiene satisfechas las tres necesidades psicológicas básicas, las conductas más autodeterminadas aumentarán, dando lugar a una serie de consecuencias de índole afectivo, cognitivo y comportamental positivos (Standage, Gillison, Ntoumanis, y Treasure, 2012), optimizando la motivación y la disposición hacia el trabajo.

En estudios actuales (Sánchez-Oliva et al. 2014) se registraron correlaciones positivas entre la frustración de las NPB y la desmotivación y correlación positiva entre éstas y el burnout, comprobándose la importancia de su satisfacción. Concretamente, se destaca la necesidad de percepción de competencia como una de las que más afectan a la motivación del docente y por lo tanto la que más predice el burnout.

Por otro lado, la teoría de la integración orgánica, una mini teoría dentro de la TAD, introducida por Deci y Ryan (2000) establece que la motivación se desarrolla en un continuo, estructurada en diferentes niveles de autodeterminación, desde la motivación intrínseca (conducta más autodeterminada), la motivación extrínseca y la desmotivación (conducta menos autodeterminada). En este sentido, la presencia o no de burnout en el docente está relacionada con el tipo de motivación que posee.

En contextos educativos, la motivación más autodeterminada se caracteriza por conductas que buscan la diversión, el interés y la satisfacción por el propio placer (Ryan y Deci, 2000a). El uso de recompensas y de retroalimentación y de dar importancia al proceso en una tarea en vez de al resultado, se relacionan con este tipo de motivación.

La motivación extrínseca se asocia a docentes involucrados en una actividad por razones instrumentales, no siendo inherentes los motivos de práctica a la propia actividad docente. Está formada (en progresión de la más autodeterminada a la menos autodeterminada) por: la regulación integrada, aquella que se produce por la evaluación de la conducta y el docente actúa según sus valores y necesidades (e.g el docente ejerce la enseñanza porque considera que es parte de su identidad); la regulación identificada es caracterizada por comportamientos que resultan autónomos pero que detrás de ellos hay un beneficio externo (e.g., el docente realiza correctamente su trabajo para sentirse bien consigo mismo); la regulación introyectada es la que está asociada a expectativas de auto-aprobación, evitan sentimientos de culpabilidad (e.g., intento ser buen profesional para evitar las críticas de mis compañeros). La regulación externa es aquel comportamiento que se lleva a cabo únicamente para conseguir la recompensa (e.g., realizo mi actividad como docente para recibir el sueldo o porque va a venir un inspector) (Ryan y Deci, 2000).

El último nivel, se refiere a la falta de regulación representada por la desmotivación, la conducta no-autodeterminada, que se produce cuando el profesor realiza la acción pasivamente y consecuentemente se produce la frustración, el miedo o la depresión.

Deci y Ryan propusieron que la motivación intrínseca y la regulación identificada, mejoran el funcionamiento psicológico, conllevando a consecuencias motivacionales positivas (Deci y Ryan, 1985, 1991). Al contrario ocurre con la regulación externa y la desmotivación, que se corresponderían con consecuencias motivacionales no adaptativas (Ntoumanis, 2001; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2003, 2005) y más relacionadas con el burnout (Eyal y Roth, 2011; Fernet, Sen, Guay, Marsh, y Dowson, 2008). Gracias a este constructo se comprueba que mediante las estrategias de apoyo a las NPB se produce un aumento en las conductas más autodeterminadas.

Los antecedentes sociales, como el estilo docente, pueden influir en la satisfacción de las NPB, en este sentido, la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) asume que los entornos a los que se ve expuesto el estudiante condicionan algunas de las conductas que aparecen en las clases de EF, estos elementos que determinan las claves del éxito o fracaso se conoce como clima motivacional. Así, el docente puede enfocar sus clases hacia dos orientaciones para concebir el éxito de las tareas de sus alumnos: la orientación a la tarea en la que los profesores se centran en el esfuerzo y la autosuperación de sus

alumnos, y la orientación al ego en la que los docentes buscan mayor capacidad de demostración, comparación con los demás y superación entre ellos. Actualmente, existen estudios en los que se ha comprobado las consecuencias conductuales de los alumnos en función del clima motivacional, de esta manera, un clima motivacional orientado a la tarea produce en los alumnos un aumento de la motivación intrínseca, de las actitudes positivas y de la satisfacción de las clases; lo contrario ocurre con un clima motivacional orientado al ego en el que los alumnos tienden a un mayor aburrimiento y a un comportamiento disruptivo (Treasure, 1997).

Concluyendo el apartado y en relación a los estudios anteriormente explicados, un docente que tiene satisfechas las necesidades psicológicas básicas gracias al apoyo de ellas por parte del centro, tiende a utilizar estrategias de apoyo a éstas, un estilo de enseñanza más autónomo y a crear un clima motivacional orientado a la tarea para conseguir en el alumno unas consecuencias conductuales positivas y permitiéndoles interactuar mejor con sus alumnos; esto influirá en una conducta más autodeterminada en el docente y por lo tanto una mayor satisfacción laboral (Van den Bergue et al., 2014) reduciendo por tanto los niveles de burnout.

5. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo principal del estudio es analizar las variables motivacionales que se relacionan con el burnout y la satisfacción laboral en los docentes de Educación Física. Concretamente, la motivación autodeterminada, las NPB y la percepción del clima generado en el aula por el docente.

6. MÉTODO

6.1. Participantes

La muestra de investigación estuvo compuesta por 31 docentes de Educación Física, pertenecientes a institutos públicos, concertados y privados de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Los participantes fueron de género masculino ($n=22$) y femenino ($n=9$), con edades comprendidas entre los 27 y los 58 años ($M=42.00$; $DT=8.69$).

6.2. Diseño

Se trata de un estudio descriptivo correlacional que analiza la situación actual de las variables estudiadas en la muestra seleccionada, y evalúa las relaciones existentes entre las distintas variables incluidas.

6.3. Variables

Las variables analizadas son las siguientes:

- Clima generado por el profesor: clima orientado a la tarea, clima orientado al ego, apoyo a la autonomía y apoyo a las relaciones sociales.
- Necesidades Psicológicas Básicas en el trabajo: autonomía, percepción de competencia y relaciones sociales.
- Motivación hacia la enseñanza: Motivación autónoma (motivación intrínseca y regulación identificada), motivación controlada (regulación introyectada y externa) y desmotivación.
- Burnout: subtipo frenético, subtipo sin desafíos y subtipo desgastado
- Satisfacción laboral

6.4. Instrumentos

Para medir el clima motivacional percibido por el docente en sus clases se utilizó la traducción al español de *Motivational Climate in Physical Education Scale* (MCPES; Soini, Liukkonen, Watt, Yli-Piipari, y Jaakkola, 2014). Este instrumento fue adaptado, modificando la redacción de los ítems al ámbito de la docencia. Está formado por 18 ítems, agrupados en cuatro factores: cinco ítems que miden el apoyo a la autonomía (e.g.:” Los estudiantes tienen un papel importante en la toma de decisiones en las clases”), cuatro ítems para el apoyo a las relaciones sociales (e.g.:”Durante las clases los estudiantes se juntan para trabajar”), cinco ítems para el apoyo al clima orientado a la tarea (e.g.:” Es importante para mí que los estudiantes traten de mejorar sus propias destrezas”) y cuatro ítems para el apoyo al clima orientado al ego (e.g.:”Es importante para mí que mis estudiantes demuestren que son mejores unos que otros en mi clase”). Todos ellos van introducidos por el encabezado “En mis clases de EF...”. El formato de respuesta empleado en esta escala era valorado en una escala Likert de 1 a 5, donde el 1 correspondía a totalmente en desacuerdo y el 5 a totalmente de acuerdo.

Se utilizó la traducción al español de la *Basic Psychological Needs at Work Scale* (BPNWS; Brien et al., 2012) validada en Francia y Canadá para medir la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los docentes. Está formada por 12 ítems distribuidos en tres factores (cuatro ítems por factor): autonomía (e.g.:”Mi trabajo me permite tomar decisiones”), percepción de competencia (e.g.:”Tengo la capacidad de hacer bien mi trabajo”) y relaciones sociales (e.g.:”Cuando estoy con los compañeros/as de mi trabajo, me siento comprendido/a”). Van introducidos por el enunciado “En mi centro...”. Las respuestas se establecían en una escala tipo Likert que oscilaba de 1 (“Totalmente en desacuerdo”) a 6 (“Totalmente de acuerdo”).

Para medir la motivación de los docentes en la enseñanza se realizó la traducción española de una adaptación propuesta por Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, y Goossens (2012) de la *Self-Regulation Questionnaire-Academic* (Ryan, y Connell, 1989). De igual modo, se midió el factor de desmotivación de la *Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale* (WEIMS; Tremblay, Blanchard, Taylor, Pelletier, y Villeneuve, 2009). El cuestionario está formado por 19 ítems agrupados en cinco factores: cuatro ítems para la motivación intrínseca (e.g.:” Estoy muy interesado en la enseñanza”), cuatro ítems para la regulación identificada (e.g. “Creo que es muy valioso para mí como persona”), cuatro

ítems para la regulación introyectada (e.g.: "De lo contrario, estaría decepcionado conmigo mismo"), cuatro ítems para la regulación externa (e.g.: "Se supone que debo hacerlo") y tres ítems para la desmotivación (e.g.: "Hago poco porque yo no creo que en la enseñanza valga la pena hacer esfuerzos"). Van introducidos por el enunciado "Yo estoy motivado para enseñar porque...". El formato de respuesta empleado estaba indicado en una escala Likert de 1 a 5, donde el 1 correspondía a totalmente en desacuerdo y el 5 a totalmente de acuerdo con la formulación de la pregunta.

El *Burnout Clinical Subtype Questionnaire* (BCSQ-36; Farber, 1991) se utilizó para medir el burnout en profesores, en la versión al español de Montero-Marín, y García-Campayo (2010). Está formado por 36 ítems, distribuidos en tres subtipos y nueve factores (cuatro ítems por factor). El subtipo "frenético" está formado por: implicación (e.g.: "En el trabajo, invierto todo el esfuerzo necesario hasta superar las dificultades."), ambición (e.g.: "Si en el trabajo no logro el resultado esperado, me empeño más para alcanzarlo") y sobrecarga (e.g.: "Descuido mi vida personal al perseguir grandes objetivos en el trabajo"). El subtipo "sin-desafíos" está formado por: indiferencia (e.g.: "Me siento indiferente y con poca inclinación hacia mi trabajo"), aburrimiento (e.g.: "Estoy descontento en mi trabajo por la monotonía de las tareas") y falta de desarrollo (e.g.: "Mi trabajo no me ofrece oportunidades para el desarrollo de mis aptitudes"). El último subtipo, "desgastado" está formado por: abandono (e.g.: "Cuando las cosas del trabajo no salen del todo bien dejo de esforzarme"), falta de control (e.g.: "Me siento impotente en muchas situaciones de mi trabajo") y falta de reconocimiento (e.g.: "Pienso que mi dedicación en el trabajo no se ve reconocida"). Todos ellos están introducidos por el enunciado "En el trabajo...". El formato de respuesta empleado era valorado en una escala Likert de 1 a 7, donde el 1 correspondía a totalmente en desacuerdo y el 7 a totalmente de acuerdo.

Para medir la satisfacción del trabajo de los docentes se utilizó la traducción española de la *Teacher Job Satisfaction Scale* (Skaalvik, y Skaalvik, 2011). Está compuesta por un único factor que consta de cuatro ítems (e.g.: "Disfruto trabajando como profesor"). Todos los ítems están enunciados por "En mi entorno laboral en el centro...". Las respuestas se puntuaron de acuerdo a una escala tipo Likert de seis puntos, desde 1 ("Totalmente en desacuerdo") hasta 6 ("Totalmente de acuerdo").

Para analizar la fiabilidad de los instrumentos, utilizamos la prueba de Alfa de Cronbach, cuyos resultados se muestran en la Tabla 2. En ella se observa que de las 14 variables analizadas, cuatro de ellas tienen resultados por debajo de 0.70. (Clima Tarea $\alpha=.68$; Clima Ego $\alpha=.69$; Apoyo a las relaciones sociales $\alpha=.61$; Motivación controlada $\alpha=.66$). Debido a la baja fiabilidad inicial del factor clima ego, se eliminó el ítem 15 del cuestionario, de forma que se pudo obtener una fiabilidad adecuada de ese factor para que no afectara a los siguientes análisis estadísticos. Se hace referencia a Hair, Anderson, Tatham y Black, (1999), quienes argumentan en su estudio que la validez interna de estas puede ser aceptada en estos casos debido al pequeño número de ítems que componen cada factor.

6.5. Procedimiento

La recogida de datos se ha realizado por todos los institutos de secundaria de Aragón. En primer lugar contactamos con los directores para solicitar el permiso para realizar la recogida en cada uno de los institutos, una vez autorizados procedimos a repartir los cuestionarios en papel y online. Para los cuestionarios vía online se creó una aplicación informática.

Antes de que los docentes los rellenaran, eran informados de los objetivos del estudio y de su anonimato, para que contestasen con la mayor sinceridad posible. La duración aproximada de la realización del cuestionario era de unos 20-30 minutos aproximadamente. En los siguientes datos se muestra una temporalización del procedimiento:

Enero 2015	<ul style="list-style-type: none"> Propuestas de investigación Planteamiento del objeto de estudio
Marzo 2015	<ul style="list-style-type: none"> Búsqueda de bibliografía Composición de los cuestionarios
Abril 2015	<ul style="list-style-type: none"> Estructura del trabajo Elección de los instrumentos Recogida de datos no online
Mayo 2015	<ul style="list-style-type: none"> Creación y puesta en práctica de la aplicación informática. Recogida de datos
Junio 2015	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de datos Resultados y conclusiones Elaboración de la memoria

6.6. Análisis de datos

Los datos recogidos de los cuestionarios se trasladaron a una base de datos en Excel. A partir de la creación de la base de datos, se llevó a cabo el análisis de datos con el programa SPSS 20.0.

Respecto al análisis descriptivo se utilizó la media y la desviación típica. Para el análisis de las correlaciones bivariadas en el que utilizamos el coeficiente de correlación de Pearson y para el análisis predictivo se realizó un análisis de regresión lineal. El nivel de significación utilizado para todas estas pruebas es de .05 ($p < .050$).

7. RESULTADOS

En la tabla 1 se muestran los datos descriptivos de toda la muestra de las variables de la investigación. Se pueden destacar las medias elevadas en las variables de autonomía y percepción de competencia; las medias más bajas se dan en desmotivación y subtipo de burnout sin desafíos.

Tabla 1. Análisis descriptivo

Variable	Media	DT
1.Clima Tarea	4.56	0.33
2.Clima Ego	2.65	0.83
3.Apoyo Autonomía	3.48	0.62
4.Apoyo relaciones sociales	4.04	0.49
5.Autonomía	4.90	0.70
6.Competencia	4.90	0.67
7.Relaciones sociales	4.79	0.65
8.Desmotivación	1.50	0.65
9.Motivación autónoma	4.13	0.62
10.Motivación controlada	2.60	0.60
11.Subtipo de burnout frenético	4.07	0.84
12.Subtipo de burnout sin desafío	2.32	1.08
13.Subtipo de burnout desgastado	3.09	1.09
14. Satisfacción laboral	4.33	1.04

Para comprobar las relaciones existentes entre las variables de nuestro estudio hemos llevado a cabo el análisis de correlaciones bivariadas. En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos, aunque solamente tendremos en cuenta aquellas que el coeficiente de correlación sea significativo, es decir que el nivel de significación esté por debajo de 0.05 ($p < .05$).

Se puede observar en la tabla que el clima tarea correlaciona positiva y significativamente con el apoyo a las relaciones sociales (.54) y el clima ego generado por el docente correlaciona de forma positiva con el subtipo de burnout sin desafíos (.47) y con el subtipo desgastado (.41). Se producen correlaciones positivas entre autonomía percibida por el profesorado y la percepción de apoyo a la autonomía a los estudiantes (.53) y entre autonomía percibida por el docente y motivación autónoma (.54), también correlaciona positivamente la autonomía con la satisfacción laboral (.42), también se observa una correlación positiva elevada entre la percepción de competencia y la satisfacción laboral (.69) siendo mayor en ésta última.

Se observa una correlación positiva entre motivación autónoma y satisfacción laboral (.70). La correlación positiva más alta se observa entre el subtipo de burnout sin desafío y la desmotivación (.75)

Hay que destacar las correlaciones negativas y significativas entre autonomía y la desmotivación (-.74), entre la autonomía y el subtipo de burnout sin desafíos (-.64) y el subtipo desgastado (-.66). También se observan correlaciones negativas entre la percepción de competencia y la desmotivación aunque con valores más bajos (-.65). La motivación autónoma correlaciona negativamente con el subtipo de burnout frenético (-.41) sin desafíos (-.45) y el desgastado (-.49). Por lo tanto, todos ellos correlacionan de manera negativa con la satisfacción laboral, siendo la más alta con el subtipo desgastado (-.47).

Tabla 2. Tabla de Correlaciones

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Cima Tarea	1	.145	.392*	.540**	.163	-.072	.093	-.339	.306	.056	.240	-.185	-.144	.140
2.Clima Ego		1	-.089	-.116	-.180	-.263	-.163	-.323	-.234	-.045	.097	.479**	.417*	-.433*
3.Ap. Autonomía			1	.722**	.537**	.449*	.121	-.325	.523**	.000	.418*	-.284	-.381*	.294
4.Ap. relaciones sociales				1	.309	.160	-.019	-.249	.422*	.193	.484**	-.227	-.304	.139
5.Autonomía					1	.698**	.486**	-.748**	.542**	-.317	.223	-.640**	-.666**	.429*
6.Competencia						1	.323	-.659**	.602**	-.291	.157	-.553**	-.544**	.629**
7.Relaciones sociales							1	-.551**	.193	-.377*	.070	-.629**	-.436*	.189
8.Desmotivación								1	-.537	.368*	-.207	.754**	.631**	-.469**
9.Motivación autónoma									1	.075	.410*	-.459**	-.495**	.702**
10.Motivación controlada										1	.275	.182	.071	-.163
11. Subtipo frenético											1	-.173	-.251	.166
12. Subtipo sin desafío												1	.683**	-.471**
13.Subtipo desgastado													1	-.476**
14. Satisfacción laboral														1
Media	4.56	2.65	3.48	4.04	4.90	4.90	4.79	1.50	4.13	2.60	4.07	2.32	3.09	4.33

(*)La correlación es significativa al nivel, $p < 0,05$ (bilateral); (**) $p < 0,01$

Ap. =Apoyo

Con respecto al análisis de regresión, en la tabla 3 se puede observar que la motivación autónoma predice de forma negativa la satisfacción laboral un 49.3%, de la misma manera el clima ego generado por el profesor predice negativamente la satisfacción laboral en un 7.6%. La percepción de competencia predice la motivación autónoma con un 36.3%, igualmente el clima tarea la predice en un 12.3%. El apoyo a la autonomía por parte del docente predice la percepción de competencia en un 20.2%.

Tabla 3: Análisis de regresión I

Variable dependiente	Variable predictora	Beta	Sig.	R cuadrado
Satisfacción laboral	Motivación autónoma	.702	.000	.493
	Clima Ego	-.284	.034	.076
Motivación autónoma	Competencia	.602	.000	.363
	Clima Tarea	.351	.015	.123
Competencia	Apoyo autonomía	.449	.011	.202

La tabla 4 muestra que el subtipo de burnout desgastado es predicho negativamente por la autonomía del docente en un 44.4%, igualmente el clima ego la predice en un 9.1% y la motivación controlada la predice negativamente en un 7.1%. Por último, el apoyo de la autonomía del docente predice la autonomía un 28.8%.

Tabla 4. Análisis de regresión II

Variable dependiente	Variable predictora	Beta	Sig.	R cuadrado
Subtipo de burnout Desgastado	Autonomía	-.666	.000	.444
	Clima ego	.307	.026	.091
	Motivación controlada	-.282	.037	.071
Autonomía	Apoyo autonomía	.537	.002	.288

En la tabla 5 se puede observar que el subtipo de burnout sin desafío es predicho por la desmotivación en un 57%, las relaciones sociales lo predican negativamente en un 6.6% y el clima ego en un 6.5%, igualmente la desmotivación es predicha de forma negativa por la autonomía en un 56%, por último, la autonomía es predicha por el apoyo a la autonomía en un 28%.

Tabla 5. Análisis de regresión III

Variable dependiente	Variable predictora	Beta	Sig.	R cuadrado
Subtipo de burnout sin desafío	Desmotivación	.754	.000	.569
	Relaciones sociales	-.307	.033	.066
	Clima Ego	.289	.023	.065
Desmotivación	Autonomía	-.748	.000	.560
Autonomía	Apoyo a la autonomía	.537	.002	.288

8. DISCUSIÓN

El objetivo principal del estudio fue analizar las variables motivacionales que se relacionan con el burnout y la satisfacción laboral en los docentes de Educación Física. Concretamente, la motivación autodeterminada, las NPB y la percepción del clima generado en el aula por el docente.

En primer lugar analizaremos las relaciones entre los antecedentes sociales y las necesidades psicológicas básicas y entre éstos y el nivel de motivación de los docentes, posteriormente nos centraremos en las consecuencias que se producen en relación a las variables anteriores.

Los resultados de nuestro estudio nos muestran una correlación positiva entre la percepción de los docentes de la utilización de estrategias de apoyo a las NPB y la creación de un clima en el aula orientado a la tarea con la autonomía. En este sentido, la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) nos muestra la importancia de los antecedentes sociales a la hora de conseguir unas consecuencias conductuales favorables en los alumnos, pero también es importante los beneficios que esto puede causar a los docentes. En este sentido, la percepción del docente respecto al clima generado en las aulas es de gran importancia, autores como Hyeon et al. (2014) muestran que un clima motivacional orientado hacia la tarea produce beneficios en el docente, tanto en la satisfacción de las NPB, como en un aumento de la motivación autónoma. Estos resultados están en línea con los de nuestro estudio, en el que el docente que percibe que genera un clima orientado a la tarea con estrategias de apoyo a las NPB se siente más autónomo y competente; esto puede deberse a que la seguridad que siente de ser competente con su trabajo y la autonomía que el centro le permite, favorece en el estilo docente que utiliza durante las clases, ya que podría prepararlas de la forma en la que se sintiese más cómodo para promover la enseñanza.

En el mismo sentido, la variable de apoyo a la autonomía predice la percepción de competencia y al autonomía del profesor, este resultado coincide con el producido en el estudio de Hyeon et al. (2014) anteriormente nombrado.

Siguiendo el orden de la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) y de la TAD (Deci y Ryan, 1985), la satisfacción de las NPB influirá en una motivación más autodeterminada y en unas futuras consecuencias positivas; de esta forma, como muestran los resultados, la satisfacción de las NPB de los docentes (fundamentalmente de la autonomía y de la percepción de competencia) se correlaciona positivamente con una motivación autónoma y, por lo tanto, correlaciona negativamente con la desmotivación. Esto quiere decir que aquellos profesores que se sientan autónomos y competentes en su trabajo tendrán mayor motivación por él, prepararán las clases, aumentarán su feedback hacia los alumnos (mediante estrategias de apoyo a las NPB), tenderán a conseguir metas y se esforzarán. En nuestro estudio se muestra como la percepción de competencia de los docentes predice la motivación autónoma, estos resultados están en línea con las afirmaciones de Standage, Gillison, Ntoumanis, y Treasure (2012) en las que expresan que cuando el docente tiene satisfechas las tres NPB las conductas más autodeterminadas aumentarán, dando lugar a consecuencias de índole afectivas, cognitivas y comportamental positivas. De la misma manera, Deci y Ryan (1985, 1991, 2000) propusieron que la motivación intrínseca y la regulación identificada, mejoran el funcionamiento psicológico, conllevando a consecuencias motivacionales positivas.

Tras analizar las variables motivacionales, procederemos a discutir las posibles consecuencias debido a la frustración de éstas. Teniendo en cuenta que la motivación del docente influye en las posibles consecuencias, hay que destacar la correlación negativa entre la motivación autónoma y los tres subtipos de burnout (subtipo frenético, sin desafío y desgastado) mostrando el valor más alto con el subtipo desgastado; por lo tanto se producen correlaciones positivas elevadas entre los subtipos de burnout sin desafíos y desgastado con la desmotivación. Estos resultados coinciden con estudios actuales (Sánchez-Oliva et al. 2014) en los que se registraron correlaciones positivas entre la frustración de las NPB y la desmotivación y correlación positiva entre éstas y el burnout. Esta relación podría deberse a que la desmotivación que los docentes tienen hacia su trabajo les produce carencia de metas y trabajo rutinario; además, esto puede estar producido por la frustración de las NPB en la que los docentes no se sienten reconocidos por el centro o por su grupo de iguales, lo que les produce desmotivación y posible

burnout. Sáenz-López, Almagro y Ibáñez, (2011) recalcan que en los docentes de EF, se pueden incluir como causas el bajo estatus de la asignatura entre los compañeros y el equipo directivo.

Teniendo en cuenta la influencia de todas las variables, los resultados revelan que el clima ego y la desmotivación correlacionan positivamente con el subtipo sin desafío y el subtipo desgastado, esto puede deberse a que los docentes menos motivados y más “quemados” generan un clima más competitivo y sin metas de progreso ya que tiene la ventaja de que es más fácil controlar a los alumnos y resulta menos costosa su preparación, en el mismo sentido, Montero-Marín y García-Campayo, 2010 afirman que los docentes que la padecen plantean escasa variedad de tareas en las clases y dan escaso feedback

En este sentido, Lobban Husted y Farwell (1998) argumentan que el agotamiento y estrés en los docentes produce variaciones en los estilos de enseñanza, deterioro en el clima organizacional (Johnstone y Johnston, 2005) y limitaciones situacionales (Jex, 1998). Además, nuestro estudio muestra que el subtipo de burnout sin desafío es predicho por la desmotivación y el clima ego y, negativamente por las relaciones sociales, así mismo las variables predictoras del subtipo de burnout desgastado son el clima ego y la motivación controlada, lo cual está muy relacionado con lo anteriormente explicado y coincide con autores como Eyal y Roth (2011) y Fernet, Sen, Guay, Marsh, y Dowson (2008) que afirman en sus estudios que la desmotivación se corresponde con consecuencias menos adaptativas y más relacionadas con el burnout en los docentes.

Otra de las consecuencias estudiadas en este trabajo es la satisfacción laboral, siguiendo el orden de las teorías de las metas de logro y de la TAD, ésta se correlaciona positivamente con la percepción del docente de utilizar estrategias de apoyo a las NPB, esto coincide con las afirmaciones de Hyeon et al. (2014) en las explican que se produce una mayor capacidad para la enseñanza por parte del docente gracias al uso de este tipo de estrategias. Además se observan relaciones entre las NPB (autonomía y percepción de competencia del docente) y la satisfacción laboral lo que puede ser debido a que si el centro da autonomía a los profesores para tomar decisiones, los animan a ello y les dan feedback sobre sus logros puede producir una mayor satisfacción laboral en éste; muy semejantes a los estudios de Um y Harrison (1998) en los que se reveló que los docentes que recibían elogios y comentarios positivos de los más cercanos, percibían mayor

satisfacción en el trabajo. Debido a esto, la motivación autónoma va a predecir la satisfacción laboral, lo que estará muy relacionado con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del docente.

Ambas consecuencias también están relacionadas ya que se observan correlaciones negativas entre los subtipos de burnout sin desafío y desgastado con la satisfacción laboral. Esto se debe a que el desgaste emocional, la carencia de motivación, el trabajo rutinario y la falta de implicación favorecen la insatisfacción laboral del docente. Estos resultados se pueden comparar con los de Jiménez, Jara y Miranda (2012) en los que se afirman que a mayores niveles de satisfacción laboral, menores niveles de burnout.

9. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

En base a los resultados obtenidos, en este apartado se muestran las principales conclusiones del estudio llevado a cabo, así como algunas implicaciones prácticas.

Relacionado con la Teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) y de la TAD (Deci y Ryan, 1985), hay que destacar la importante relación que se establece entre las NPB del docente y la percepción de éste de utilizar estrategias de apoyo a las NPB de los discentes y la creación en el aula de un clima motivacional orientado hacia la tarea, todo esto influirá en una conducta más autodeterminada del docente que como consecuencia reducirá los niveles de burnout e insatisfacción laboral.

La satisfacción de las NPB de los docentes pueden estar influidas por el entorno del centro, debido a que una de las principales causas del burnout y de la insatisfacción laboral en los docentes de EF es la falta de apoyo de sus compañeros y el bajo estatus de la asignatura entre los compañeros y el equipo directivo; además puede influir la escasa autonomía que cede el centro a los docentes, las malas relaciones sociales etc. Esto se podría mejorar mediante reuniones de formación en el que se promuevan las relaciones positivas entre los docentes de todas las asignaturas, cediendo el centro autonomía a la hora de planificar las clases, dando retroalimentación positiva y resaltando los logros de éstos para potenciar su percepción de competencia en el ámbito de la enseñanza.

El generar clima orientado a la tarea y el uso de estrategias que satisfacen las NPB de los alumnos, favorecerá la satisfacción de las NPB de los docentes, lo que promoverá que los alumnos se sientan más competentes y autónomos, estén más motivados y se consiga como consecuencia una mayor adherencia a la práctica deportiva en su tiempo libre, además gracias a la utilización de estas estrategias se evitarán los comportamientos más disruptivos de los alumnos. Una de las estrategias que pueden utilizar los docentes para la creación del clima tarea es la de las seis áreas del TARGET (Moreno et al. 2008) en la que se promueven las áreas de tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo; aunque la mayoría de evidencias científicas la promueven para lograr la satisfacción de las NPB, según los resultados de nuestro estudio se podría interpretar que el uso de estas estrategias también favorecen la satisfacción de las NPB de los docentes.

La relación de estas variables producirá una motivación más autónoma en el docente, lo cual ayudará a motivar también a los discentes, preparará las sesiones con anterioridad, transmitirá entusiasmo a los alumnos y se planteará logros y metas futuras.

Por lo tanto, la satisfacción de las NPB y la percepción de un estilo docente más motivador, podrán ayudar al profesor a evitar la desmotivación y el caer en el estado de burnout y de insatisfacción laboral, igualmente se aumentarán las conductas de implicación en el trabajo, la capacidad de esfuerzo ante las dificultades y la necesidad de logros. El uso de estrategias de apoyo a las NPB por parte del docente y generar un clima tarea, debido a los beneficios mencionados anteriormente, plantean la necesidad de formar a los docentes en este tipo de estrategias, de forma que ayude a la satisfacción de sus propias NPB, aumente su motivación autodeterminada, reduzca sus niveles de burnout y aumente su satisfacción laboral.

10. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

Respecto a las limitaciones del estudio, habría que destacar la muestra pequeña con la que hemos contado, debido a la baja tasa de respuesta por parte de los docentes a la hora de responder los cuestionarios, lo que conlleva que la muestra no sea representativa para extrapolar las conclusiones.

Por otra parte, debido a la gran carga de cuestionarios no se han podido analizar las causas de la satisfacción o frustración de las NPB, lo que para futuras investigaciones podría ampliar el actual estudio. También, sería conveniente la utilización de otras metodologías para indagar con mayor profundidad en las causas del burnout, como pueden ser las metodologías cualitativas, las cuales nos permitirán extraer más información y nos ayudarán a crear unas estrategias para evitar el burnout y la insatisfacción laboral para posteriormente aplicarlas y comprobar los efectos que producen en el futuro.

Por último, se podrían añadir otras variables dentro de la teoría de la autodeterminación y poner algunas de ellas como prospectiva de todas las que hay en el proyecto.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo, M. (2005). Burnout y engagement en profesores de primaria y secundaria. *Jornadas de Fomento de la Investigación. Castelló de la Plana: Universitat JAUME I*.
- Aloe, A.M., Amo, L.C. y Shanahan, M.E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101-126.
- Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books.
- Brien, M., Forest, J., Mageau, G.A., Boudrias, J. S., Desrumaux, P., Brunet, L., y Morin, E. (2012). The basic psychological needs at work scale: Measurement invariance between Canada and France. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(2), 167-187. doi: 10.1111/j.1758-0854.2012.01067.
- Calvete, E. y Villa, A. (1999). Estrés y Burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de Educación*, 319, 291-303.
- Deci, E.L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum Press
- Deci, E.L. (1980). The psychology of self-determination. Lexington, MA:Health
- Deci, E.L. (1985). The general causality orientations scale: self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19, 109-134.
- Deci, E.L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- DeCharms (1968). Personal causation: The internal affective determinants of behavior. New York: Academic Press.
- Doménech, D. (1995). Introducción al síndrome burnout en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1, 63-78.
- Dómenech, F.D. y Gómez, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637-651.
- Domich, D., y Faivovich, M. (1994). Diagnóstico de la salud mental en profesores de ocho escuelas básicas municipalizadas de la comuna de Santiago. *Revista chilena de Psicología*, 15(2), 15-21.
- Dweck, C.S. (1986): Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

- Eyal, O., y Roth, G. (2011). Principals leadership and teacher's motivation: selfdetermination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Farber, B.A (1990). Burnout in Psychotherapist: Incidence, types, and trends. *Psychotherapy in Private Practice*, 8, 35-44.
- Farber, B.A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Psychotherapy in private practice*, 5 (56), 675-689.
- Fernet, C., Sen, C., Guay, F., Marsh, H., y Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C. y Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- Flores, M. D., & Fernández-Castro, J. (2004). Creencias de los profesores y Estrés docente. *Estudios de psicología*, 25(3), 343-357.
- Frederick, C.M. y Ryan, R.M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relations with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior*, 16, 124-147.
- Friedman, I. (2000) Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable profesional performance. *In sesión psychotherapy in practice*, 56 (5), 595-606.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). Análisis Multivariante. España: Prentice Hall. 4ª edición.
- Harlow, H.F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-685.
- Howard, J. y Frink, D. (1996). The effects of organizational restructure on employee satisfaction. *Group y Organization Management*, 21 (3), 278-303.
- Hyeon, S., Reeve, J., Ho, T. y Ryen, H. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of sport and exercise psychology*, 36, 331-346.
- Jex, S. M. (1998). *Stress and job performance: Theory, research and implications for managerial practice*. Thousand Oaks, CA:Sage Publications.
- Johnstone, A. y Johnston, L. (2005). The relationship between organizational climate, occupational type, and workaholism. *New Zeland Journal of Psychology*, 34(2), 181-188.

- Lobban, R., Husted, J y Farewell, V. (1998). A comparison of the effect of job demand, decision latitude, and supervisory style on self-reported job satisfaction. *Work and stress*, 12(2), 337-350.
- López, C. y Márquez, S. (2001). Motivación en jóvenes practicantes de lucha leonesa. *Revista de Psicología del Deporte*, 10, 9-22.
- Lynn, S.K. y Woods, A.M. (2010). Following the yellow brick road: A teacher's journey along the proverbial career path. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(1), 54-71.
- Maehr, M.L., y Braskamp, L.A. (1986). The motivation factor. A theory of personal investment. Lexington, MA: Lexington Books.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981b). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- McCarthy, C.J., Kissen, D., Yadley, L., Wood, T. y Lambert, R. (2006). The relationship of teachers' preventive coping resources to burnout symptoms. In R. Lambert y C. McCarthy (Eds.), *Understanding teacher stress in an age of accountability* (pp. 179-196). Greenwich, CT: Information Age.
- Montero-Marín, J y García-Campayo, J. (2010). A newer and broader definition of burnout: validation of the "Burnout clinical subtype" Questionnaire (BSCQ-36)". *Revista digital BMC Public Health*, 10, 302.
- Montero-Marín, J., Araya, R., Olivan, B., Skapinakis, P., Skapinakis, V., y García-Campayo, J. (2012). Understanding burnout according to individual differences: ongoing explanatory power evaluation of two models for measuring burnout types. *BMC Public Health*, 12, 922. doi: 10.1186/1471-2458-12-922.
- Moreno, J.A., Sicilia, A., Martínez, Celestina. & Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en Educación Física. Aportaciones desde la Teoría de las Metas de Logro. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11, 42-64.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.

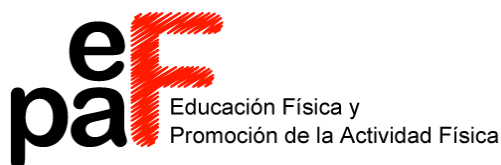
- Richer, S. y Vallerand, R.J. (1998). Construction et validation de l'Echelle du sentiment d'appartenance sociale. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, 129-137.
- Robbins, S. (2003). *Comportamiento organizacional*. México:D.F. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Ryan, R.M. (1993). Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In R. Dientsbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 40, 1-56. Linoln, NE:University of Nebraska Press.
- Panagopoulos, N., Anastasiou, S. y Goloni, V. (2014). Professional burnout and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *Journal of Scientific research & Reports*, 3(13), 1710-1721.
- Pelletier, L.G., Séguin-Lévesque, C. y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.
- Ryan, R.M., y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sáenz-López, P., Almagro, B.J., y Ibáñez, S.J. (2011). Describing problems experienced by Spanish novice physical education teachers. *Open Sports Sciences Journal*, 4, 1-9.
- Sánchez-Oliva,D., Sánchez-Miguel, P.A., Pulido, J.J., López, J.M. y Cuevas, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 3 (14), 75-82
- Skaalvik, E.M. y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Shoval, E., Erlich, I. y Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 85-101.
- Skaalvik, E.M., y Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(4), 369-385. doi: 10.1080/10615806.2010.544300

- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., y Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120. doi:10.1037/a0025742.
- Soini, M., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S., y Jaakkola, T. (2014). Construct validity and internal consistency of the motivational climate in physical education scale. *Journal of Sports Science & Medicine*, 13(1), 137-144.
- Standage, M.; Duda, J.L. y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 95-110.
- Standage, M., Gillison, F.B., Ntoumanis, N., y Treasure, D.C. (2012). Predicting students' physical activity and health-related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 37-60.
- Treasure, D.C. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 19, 278-290.
- Tremblay, M. A., Blanchard, C. M., Taylor, S., Pelletier, L. G., y Villeneuve, M. (2009). Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale: Its value for organizational research. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(4), 213-226. doi: 10.1037/a0015167.
- Um, M., y Harrison, D. (1998). Role stressors, burnout, mediators and job satisfaction: A stress strain outcome model and an empirical test. *Social Work Research*, 22(2), 110-15.
- Vallerand, R. J. (1997). *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). *A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise*. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.



- Van den Berghen, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I y Haerens, L. (2014). Within-peron profiles of teacher's motivation to teach: associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of sport and exercise*, 15, 407-417.

12. ANEXOS



INFORMACIÓN PARA EL DOCENTE

Estimado docente:

Una de las prioridades de la **Comunidad de Aragón** es conocer el bienestar de todos los **docentes** de **Educación Secundaria** con el objeto de implementar programas de formación e intervención que consigan disminuir o prevenir los niveles de estrés y mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello, un grupo de investigación consolidado en Aragón, con un gran aval científico, ha desarrollado el proyecto: **“Promoción de la salud y el bienestar del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en Aragón”**.

Como **docente de Educación Secundaria en la Comunidad de Aragón**, usted ha sido seleccionado para participar en el estudio. Antes de confirmar su participación es importante que entienda la finalidad de este estudio.

Participación en el estudio: La participación en el estudio consiste en cumplimentar una encuesta con una serie de preguntas relativas al trabajo, con un tiempo de cumplimentación de unos 20-30 minutos.

Beneficios/riesgos: Su participación es importante ya que los resultados de este estudio contribuirán a mejorar la calidad de vida y el bienestar docente en los centros de enseñanza secundaria de Aragón.

Participación voluntaria: Su participación en el estudio es enteramente voluntaria.

Confidencialidad: Toda la información que se recoge de usted, se guardará y analizará mediante un sistema estadístico, manteniendo estricta confidencialidad de acuerdo a la Legislación Nacional vigente de protección de datos. Se recogerá la información sin su nombre. Los resultados del estudio siempre se presentarán de forma global y nunca, bajo ningún concepto, de forma individualizada.

Preguntas/Información: Si precisa más información, por favor, pregunte a los investigadores responsables:

Jesús Montero Marín

José Antonio Julián

Responsable Bienestar del Profesorado de
ESO

Investigador Principal del I+D+I 2014-2016

jmontero@unizar.es

jajulian@unizar.es

Si desea recibir un **informe** sobre sus niveles actuales de estrés, marque la siguiente casilla e indique el correo electrónico en el cuál desea recibir la contestación:

O _____



A continuación se presentan una serie de preguntas de tipo sociodemográfico y laboral. Marque y/o rellene la respuesta de cada una de ellas en función de sus características personales. Por favor, no deje ninguna pregunta sin responder.

1. **Género:** ☐ Masculino ☐ Femenino

2. **Edad:** _____

3. **Situación familiar:** ☐ Con pareja estable ☐ Sin pareja

4. **Número de hijos:** _____

5. **Número de personas dependientes a su cargo:** _____

6. **Formación académica:**

☐ Estudios primarios ☐ Estudios secundarios ☐ Estudios universitarios ☐ Doctorado

7. **Nombre y tipología del centro de trabajo actual:** _____

☐ Público ☐ Concertado ☐ Privado

8. **Provincia:** ☐ Zaragoza ☐ Huesca ☐ Teruel

9. **¿Cuántas vías tiene su centro en la E.S.O. de media?** _____ vías

10. **Temporalidad del contrato de trabajo:** ☐ Fijo ☐ Interino (año completo) ☐ Interino (sólo unos meses)

11. **Tipo de contrato:** ☐ Jornada completa ☐ Jornada parcial

12. **Experiencia en el ámbito de la docencia:** _____ años

13. **Tiempo trabajando en el centro actual:** _____ años

14. **Distancia del centro de trabajo actual a su lugar de residencia habitual:** _____ Km

15. **Asignatura/s en la que imparte docencia:**

☐ Educación Física (1)

☐ Informática (9)

☐ Matemáticas (2)

☐ Música (10)

☐ Lengua castellana y literatura (3)

☐ Orientación educativa (11)

☐ Lenguas extranjeras (4)

☐ Tecnología (12)

☐ Filosofía (5)

☐ Religión (13)

☐ Geografía e Historia (6)

☐ Informática (14)

☐ Física y Química (7)

☐ Otros (15)

☐ Biología y Geología (8)



16. ¿Tiene algún cargo en el centro con contraprestación económica?

☐ No (Pase a la pregunta 18)

☐ Sí

17. En caso afirmativo, indicar cual:

☐ Ninguno

☐ Jefe de estudios adjunto

☐ Director

☐ Coordinador de ciclo

☐ Secretario

☐ Otros. Indicar: _____

☐ Jefe de estudios

18. ¿Tiene algún cargo en el centro sin contraprestación económica?

☐ No ☐ Sí

19. En caso afirmativo, indicar cual:

☐ Ninguno

☐ Tutor

☐ Coordinador de formación del profesorado

☐ Otro tipo de coordinación. Indicar: _____

20. ¿Está preparando oposiciones de Educación Secundaria este año?

☐ No ☐ Sí. Indica el número de horas que le dedica a su preparación: _____ horas/semana.

21. ¿Cree que podría perder su trabajo en un futuro próximo?

☐ No ☐ Sí. Indicar el motivo: _____

22. Número total de grupos sobre los que imparte docencia: _____ grupos.

23. Ratio medio de alumnos por clase: _____ alumnos/clase.

24. ¿Considera que desempeña su trabajo con medios/recursos suficientes? ☐ Sí ☐ No

25. En caso negativo, indicar las causas: ☐ Ninguna ☐ Materiales ☐ Personales ☐ Otras. Especificar _____

26. ¿Ha estado de baja por enfermedad en el último año? ☐ No ☐ Sí

27. En caso afirmativo, indicar el nº de días de baja laboral en el último año: _____ días

28. En caso afirmativo, indicar la causa o causas médicas de baja laboral: _____



29. ¿Cuál es su nivel de satisfacción respecto al horario de trabajo?

☐ Nada satisfecho ☐ Un poco satisfecho ☐ Bastante satisfecho ☐ Muy satisfecho

30. ¿Ha tenido que hacer frente a dificultades económicas durante el presente curso?

☐ No ☐ Un poco ☐ Mucho ☐ Demasiado

31. ¿Cuál es su nivel de satisfacción en relación a sus ingresos económicos?

☐ Nada satisfecho ☐ Poco satisfecho ☐ Bastante satisfecho ☐ Muy satisfecho

32. ¿Se ha planteado alguna vez abandonar su profesión como docente?

☐ No ☐ Sí. Motivos: _____

33. Durante el mes pasado, ¿Cuántas horas de sueño normalmente durmió cada noche? ____ horas/noche.

34. ¿Cómo definiría su calidad del sueño?

☐ Muy buena ☐ Relativamente buena ☐ Relativamente mala ☐ Muy Mala

Cuestionario. Clima de clase

Responda el grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación de lo que sucede realmente en sus clases y no a lo que usted piensa que debería ser. Rodee la respuesta.

En mis clases...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Para mí es importante que los estudiantes lo hagan lo mejor posible durante las clases.	1	2	3	4	5
2. Intento que mis alumnos aprendan cosas nuevas para que quieran aprender más.	1	2	3	4	5
3. Lo más importante es que mis alumnos progresen cada año en sus propias destrezas.	1	2	3	4	5
4. Trato que mi alumnado tenga un buen sentimiento de integración.	1	2	3	4	5
5. Es importante para mí que mis estudiantes demuestren que son mejores unos que otros en mi clase.	1	2	3	4	5
6. Los estudiantes tienen un papel importante en la toma de decisiones en las clases.	1	2	3	4	5
7. Mis alumnos están unidos en las distintas unidades didácticas/sesiones/proyectos que desarrollamos durante el curso.	1	2	3	4	5
8. Durante las clases los estudiantes comparan su rendimiento con el de los demás.	1	2	3	4	5
9. Los estudiantes realmente "trabajan juntos" como un equipo/grupo.	1	2	3	4	5
10. Es importante para mí que los estudiantes traten de mejorar sus propias destrezas.	1	2	3	4	5
11. A los estudiantes les doy la oportunidad de participar de manera activa en las clases.	1	2	3	4	5
12. Durante las clases los estudiantes se juntan para trabajar.	1	2	3	4	5
13. Trato de que los estudiantes sigan intentándolo a pesar de cometer errores.	1	2	3	4	5
14. Trato de que los estudiantes lo hagan mejor que sus compañeros/as.	1	2	3	4	5



15. Los estudiantes tienen la libertad de tomar decisiones durante las clases.	1	2	3	4	5
16. Durante las clases los estudiantes compiten entre sí para hacerlo mejor.	1	2	3	4	5
17. A los estudiantes se les da la oportunidad de seleccionar las actividades de acuerdo a sus propios intereses.	1	2	3	4	5
18. Los estudiantes pueden influir/opinar/participar en el desarrollo (organizativo, elección de tareas, etc.) de la clase.	1	2	3	4	5

Cuestionario. Burnout

A continuación se presentan una serie de enunciados que indican vivencias que puede experimentar en el trabajo. Lea cada frase con atención y señale la opción que mejor represente cómo se siente, lo que hace o lo que piensa respecto a su actividad laboral. Rodee la respuesta.

	Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Tengo la necesidad de obtener grandes triunfos en el trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
2. Creo que invierto más de lo saludable en mi dedicación al trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
3. En el trabajo, invierto todo el esfuerzo necesario hasta superar las dificultades.	1	2	3	4	5	6	7
4. Ambiciono la obtención de grandes resultados en el trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
5. Descuido mi vida personal al perseguir grandes objetivos en el trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
6. Me involucro con gran esfuerzo en la solución de los problemas del trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
7. Siento la necesidad de abordar grandes metas en el trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
8. Arriesgo mi salud en la persecución de buenos resultados en el trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Si en el trabajo no logro el resultado esperado, me empeño más para alcanzarlo.	1	2	3	4	5	6	7
10. Tengo una fuerte necesidad de grandes logros en el trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
11. Ignoro mis propias necesidades por cumplir con las demandas del trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
12. Ante las dificultades en el trabajo reacciono con mayor participación.	1	2	3	4	5	6	7
13. Me siento indiferente y con poca inclinación hacia mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
14. Me gustaría dedicarme a otro trabajo que planteara mayores desafíos a mi capacidad.	1	2	3	4	5	6	7
15. Siento que mi trabajo es mecánico y rutinario.	1	2	3	4	5	6	7
16. Tengo poco interés por las tareas de mi puesto de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
17. Siento que mi actividad laboral es un freno para el desarrollo de mis capacidades.	1	2	3	4	5	6	7
18. Mi trabajo me ofrece poca variedad de actividades.	1	2	3	4	5	6	7
19. No tengo ilusión por mi actividad laboral.	1	2	3	4	5	6	7
20. Me gustaría desempeñar otro trabajo en el que pudiera desarrollar mejor mi talento.	1	2	3	4	5	6	7
21. Estoy descontento en mi trabajo por la monotonía de las tareas.	1	2	3	4	5	6	7
22. En el trabajo me comporto con despreocupación y desgana.	1	2	3	4	5	6	7



23. Mi trabajo no me ofrece oportunidades para el desarrollo de mis aptitudes.	1	2	3	4	5	6	7
24. Me siento aburrido en el trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
25. Quienes demandan mi servicio no muestran aprecio ni gratitud por mis esfuerzos.	1	2	3	4	5	6	7
26. Cuando las cosas del trabajo no salen del todo bien dejo de esforzarme.	1	2	3	4	5	6	7
27. Me siento impotente en muchas situaciones de mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
28. El reconocimiento profesional no depende de lo que uno se esfuerce en el trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
29. Me rindo como respuesta a las dificultades en el trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
30. Me siento indefenso ante algunas situaciones de mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
31. En la organización donde trabajo no se tienen en cuenta el esfuerzo y la dedicación.	1	2	3	4	5	6	7
32. Abandono ante cualquier dificultad en las tareas de mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
33. Siento que se escapan de mi control los resultados de mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
34. Pienso que mi dedicación en el trabajo no se ve reconocida.	1	2	3	4	5	6	7
35. Cuando el esfuerzo invertido en el trabajo no es suficiente, me doy por vencido.	1	2	3	4	5	6	7
36. En mi trabajo trato con muchas situaciones que están fuera de mi control.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario. Motivación por enseñar

Responda el grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación de lo que sucede realmente en sus clases y no a lo que usted piensa que debería ser. Rodee la respuesta.

Yo estoy motivado para enseñar porque...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Estoy muy interesado en la enseñanza.	1	2	3	4	5
2. Enseñar me ayuda aprender cosas nuevas.	1	2	3	4	5
3. Creo que es muy valioso para mí como persona.	1	2	3	4	5
4. Quiero que otros piensen que soy un buen docente.	1	2	3	4	5
5. Enseñar es divertido.	1	2	3	4	5
6. Se supone que debo hacerlo.	1	2	3	4	5
7. Otros (compañeros/as, director/a,...) me presionan para hacerlo.	1	2	3	4	5
8. Encuentro la enseñanza divertida.	1	2	3	4	5
9. De lo contrario, me sentiría culpable.	1	2	3	4	5
10. Me veo obligado a hacerlo por los demás (compañeros/as, director/a).	1	2	3	4	5
11. De lo contrario, estaría decepcionado conmigo mismo.	1	2	3	4	5
12. Quiero dar la impresión a otros/as de ser un buen docente.	1	2	3	4	5
13. Ésta es una elección personal importante para mí.	1	2	3	4	5
14. La enseñanza me parece una actividad agradable.	1	2	3	4	5
15. Se espera que yo lo haga.	1	2	3	4	5
16. Creo que es un objetivo importante en mi vida.	1	2	3	4	5
17. No lo sé, siento que estoy perdiendo el tiempo cuando doy clase.	1	2	3	4	5
18. Hago poco porque yo no creo que en la enseñanza valga la pena hacer esfuerzos.	1	2	3	4	5
19. No sé por qué me dedico a la enseñanza, es un trabajo inútil.	1	2	3	4	5

Cuestionario. Necesidades psicológicas básicas

Responda el grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación de lo que sucede realmente en sus clases y no a lo que usted piensa que debería ser. Rodee la respuesta.

En mi centro:	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Mi trabajo me permite tomar decisiones.	1	2	3	4	5	6
2. Puedo tomar mis propias decisiones para resolver problemas relacionados con el trabajo.	1	2	3	4	5	6
3. Puedo asumir responsabilidades en mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
4. En mi trabajo, me siento libre para realizar las tareas a mi manera.	1	2	3	4	5	6
5. Tengo la capacidad de hacer bien mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
6. Me siento competente en el trabajo.	1	2	3	4	5	6
7. Soy capaz de resolver problemas en el trabajo.	1	2	3	4	5	6
8. Tengo éxito en mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
9. Cuando estoy con los compañeros/as de mi trabajo, me siento comprendido/a.	1	2	3	4	5	6
10. Cuando estoy con los compañeros/as de mi trabajo, me siento escuchado/a.	1	2	3	4	5	6
11. Cuando estoy con los compañeros/as de mi trabajo, siento que puedo confiar en ellos/as.	1	2	3	4	5	6
12. Cuando estoy con los compañeros/as de mi trabajo, siento que soy un amigo/a para ellos.	1	2	3	4	5	6

Cuestionario. Satisfacción por el trabajo

Conteste el grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación que le planteamos sobre aspectos que suceden en su trabajo. Rodee la respuesta.

En mi entorno laboral en el centro:	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Disfruto trabajando como profesor.	1	2	3	4	5	6
2. Estoy deseando ir a trabajar al instituto cada día.	1	2	3	4	5	6
3. Trabajar como profesor es extremadamente gratificante.	1	2	3	4	5	6
4. Cuando me levanto por la mañana tengo muchas ganas de ir a trabajar.	1	2	3	4	5	6

Por favor, asegúrese de que ha cumplimentado **todas** las preguntas

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN